

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Johanna Vooglaid

ÕPETAJATE HINNANGUD VAIKUSEMINUTITE HARJUTUSTE PRAKTISEERIMISE
TÕHUSUSELE
3 – 7 AASTASTE LASTE ENESEREGULATSIOONI OSKUSTE ARENDAMISEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Egle Säre

Läbiv pealkiri: Vaikuseminutite harjutuste tõhusus eneseregulatsioonile

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Egle Säre (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Airi Niilo (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	3
Teoreetiline ülevaade	4
<i>Töös kasutatavad mõisted</i>	4
<i>Eneseregulatsiooni olemus</i>	5
<i>Varasemad uurimused eneseregulatsiooni arendamise kohta</i>	6
<i>Vaikuseminutite harjutuste olemus ja seos mindfulness baasil põhinevate harjutustega</i>	9
Metoodika	10
<i>Valim</i>	10
<i>Andmekogumismeetod ja andmeanalüüs</i>	11
<i>Andmete analüüsimise meetod</i>	13
Tulemused	14
<i>Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimine ja praktiseerimise eesmärk</i>	15
<i>Vaikuseminutite harjutuste roll laste käitumise kujundamisel</i>	17
<i>Vaikuseminutite harjutuste roll laste tähelepanu suunamise oskusele</i>	18
<i>Vaikuseminutite harjutuste roll laste emotsioonide juhtimise oskusele</i>	21
Arutelu	22
Kokkuvõte	27
Summary	28
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus	30
Lisad	33

Sissejuhatus

Tänapäeva lastel on tihti probleeme oma tähelepanu, käitumise ja emotsioonide juhtimisega, mis mõjutab nende suhteid õpetajate ja eakaalastega ning ka õpiedukust (Veisson & Nugin, 2009). Paljud autorid on välja toonud, et head eneseregulatsiooni oskused on seotud tulevaste akadeemiliste saavutustega (Becker, Miao, Duncan, & McClelland, 2014; Bull, Espy, & Wiebe, 2008; Richland & Burchinal, 2013; Spinrad, et al., 2006; Veisson & Nugin, 2009; Willis & Dinehart, 2014). Tavaliselt kujunevad lastel eneseregulatsiooni oskused loomulikult, ilma välise sekkumiseta (Mägi, 2010). Tänapäeval aga, mil maailm muutub nii kiiresti ja inimeste teadvusesse sissetuleva informatsiooni maht suureneb pidevalt, võib tekkida lõpuks probleem, kus lapsed ei oskagi enam enda tähelepanu, käitumist ja emotsioone ise juhtida (Brownbridge, 2014). Eneseregulatsiooni areng algab juba väikelapseas ning kestab täiskasvanueani (Mägi, 2010). Niisiis on oluline laste eneseregulatsiooni oskust toetada juba eelkooliealistel lastel.

Erinevate uuringute kaudu maailmas on leitud, et *mindfulnessi* programmi kuuluvatel ja meditatsiooni baasil loodud harjutustel on positiivne efekt eneseregulatsiooni oskuste arendamisele (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015; Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015; Vickery & Dorjee 2016). Nii on ka Eestis viimase aasta jooksul hakatud välja töötama harjutusi, mille loomisel põhineti peamiselt *mindfulnessi* komplekti kuuluvatele harjutustele. Eestis kannavad need harjutused nimetust vaikuseminutid (Vaikuseminutid, s.a.).

Vaikuseminutite harjutuste eesmärgiks on aidata paremini tähele panna enda sees ja ümber toimuvat (Jung, 2015). Vaikuseminutite komplekti kuuluvad harjutused on teiste nimede all juba erinevates kultuurides kasutusel, kuid need on kohandatud Eesti kontekstile vastavaks (Vaikuseminutid, s.a.). Mitmed tegevõpetajad on võtnud vaikuseminutite harjutused oma igapäevatöös küll kasutusele, kuid veel ei ole läbi viidud ühtegi uuringut, kus uuritaks õpetajate hinnangut vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel (Vaikuseminutid, s.a.). Seega on oluline seda uurida.

Antud töö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Eesmärgi saavutamiseks selgitatakse töö esimeses osas lahti olulisemad mõisted ja avatakse eneseregulatsiooni olemus. Seejärel tuuakse välja erinevaid lähenemisi eneseregulatsiooni arendamise toetamiseks ja varasemate uuringute võrdlusi. Teoreetilise osa lõpus kirjeldatakse vaikuseminutite harjutuste olemust ja tuuakse välja, mida tuleb silmas pidada vaikuseminutite ja *mindfulnessi* komplekti kuuluvate harjutuste praktiseerimisel. Töö

teises osas antakse ülevaade uurimuse läbiviimise metoodikast – valimist, andmekogumismeetodist ja andmeanalüüsist. Seejärel esitatakse uuringu tulemused koos illustreerivate näidetega õpetajate vastustest intervjuudest ning arutelu.

Teoreetiline ülevaade

Töös kasutatavad mõisted

Erinevad autorid seletavad oma töödes mõningaid mõisteid lahti erinevalt. Üheks selliseks mõisteks on täidesaatev funktsioon (*executive function*). Fush, Farran ja Nesbitt (2013) tõid enda töös välja selle mõiste kui sünonüümina mõistele kognitiivne eneseregulatsioon (*cognitive self-regulation*). Kuid Richland ja Burchinal (2013) on välja toonud mõiste täidesaatev funktsioon (*executive function*) sünonüümiks kognitiivne kontroll (*cognitive control*). Käesoleva töö autor kasutab Fush et al. (2013) lähenemist, kasutades täidesaateva funktsiooni (*executive function*) sünonüümiks kognitiivset eneseregulatsiooni (*cognitive self-regulation*).

Küll on mõlema töö autorid (Fush et al., 2013; Richland & Burchinal, 2013) käsitlenud täidesaateva funktsiooni (*executive function*) olemust üheti. Tuues välja, et see sisaldab töömälu, tähelepanu kontrollimist ja oma käitumise kontrollimist ning selle tõkestamist. Nii on käesoleva töö autor keskendunud mõistetele täidesaatev funktsioon (*executive function*) ning eneseregulatsioon (*self-regulation*).

Töös kasutatakse ka mõistet *mindfulness*. Sagedaselt kasutatakse selle sõna lahti seletamiseks Kabat-Zinn'i (2003) definitsiooni. Kabat-Zinn (2003) on defineerinud selle kui „teadlikkus, mis kerkib läbi tahtliku tähelepanu pööramise, praeguses hetkes, mitte hinnanguliselt kujunevast kogemusest“ (lk 145). Samas toovad Holas ja Jankowski (2013) oma artiklis välja, et kuigi paljud uurijad nõustuvad, et *mindfulness* on seotud teadlikkusega, siis on veel palju erinevaid definitsioone selle mõiste lahti seletamiseks. Samuti näevad nad vajadust edasiste uuringute pärast selles vallas sõnastada see mõiste lahti üks-üheselt. Nad kirjeldavad *mindfulnessi* põhitööna kognitiivsete protsesside juhtimist. Nii sõnastavad nad *mindfulnessi* mõiste lahti, tuues välja selle kaks tahku: inimese teadlikkus kui tahtlik seisund ehk meta-teadlikkus ning inimese vastuvõtlik hoiak positiivsete ja heaolu tekitavate kogemuste saamiseks.

Seega ei ole *mindfulness* mitte ainult igapäevane teadlikkus enda ümber toimuvast. See on oskus hetkeks, enne tunnete ajendil käitumist, seistada, hinnata olukorda ning seejärel

valida teadlikult õige käitumisviis, toetumata valikut tehes oma hetkelistele tunnetele või emotsioonidele (Jennings & Siegel, 2015). *Mindfulnessi* olemust avanud Burdick (2014) rõhutab selle olulisust, tuues välja et inimesel võib päevas olla üle 60 000 mõtte, mis võivad tekitada palju erinevaid emotsioone. Kõik see suur infohulk võib ära viia teadvustamise ja meele selguse. Siinjuures aitavad *mindfulness* harjutused puhastada, rahustada ja fokuseerida meelt (Burdick, 2014).

Käesoleva töö autor kasutab oma töös mõistet *mindfulness*, keskendumaks eneseregulatsiooni oskuste arendamisele läbi *mindfulnessi* baasil harjutuste ning kõrvutades seda Eestis kasutusel olevate vaikuseminutite harjutustega.

Eneseregulatsiooni olemus

Eneseregulatsiooni oskus on väga oluline, et tulla toime igapäevaeluga (Flook et al., 2015). See tähendab võimet hakkama saada oma oskuste ja võimete reguleerimise ja juhtimisega. Sealjuures mitte ainult enda tugevaid eneseregulatsiooni oskuste külgi kasutada, vaid ka tulla toime nõrkade külgede organiseerimisega (Veisson & Nugin, 2009). Nii näiteks, kui inimene teab, et tal on raskusi oma tähelepanu fokuseerimisega, siis ta teadvustab endale selle nõrga külje olemasolu ning hakkab oma tähelepanu fokuseerimisoskust teadlikult reguleerima.

Raver et al. (2012) märkis, et eneseregulatsiooni oskusteks on võime juhtida või moduleerida positiivseid ja negatiivseid emotsioone, tõkestada või kontrollida oma käitumist ja muuta või fokuseerida oma tähelepanu“ (lk 247). Nii on need lapsed õpitulemustes edukamad, kes suudavad toetuda oma positiivsetele emotsioonidele ning hoiduda negatiivsete emotsioonide tekkimisest. Emotsioonide juhtimise oskus ja nendega toimetulek on oluline ka sotsiaalsest aspektist vaadelduna. Need, kes saavad oma emotsioonide reguleerimisega paremini hakkama, on tulevikus ka sotsiaalselt kompetentsemad (Veisson & Nugin, 2009). Samuti oskavad nad paremini toime tulla ja balansseerida enda tundeid ja sotsiaalseid nõudmisi. See on ka üheks põhjuseks, miks juba väikelastele õpetatakse oma emotsioonidega toime tulemist ja nende kontrollimist (Mägi, 2010).

Eneseregulatsiooni oskused on seotud koolivalmiduse ja hilisemate akadeemiliste saavutustega (Raver et al., 2011). Seetõttu on väga oluline ka lastel hinnata eneseregulatsiooni oskusi. Tähtis on mõõta eneseregulatsiooni järgnevatest aspektides: käitumine, tähelepanu ja emotsioonide regulatsioon, kuna väga paljudel lastel on nende kontrollimisega raskusi ning see võib ka tulevikus mõjutada õppeprotsessi koolis (Veisson & Nugin, 2009).

Eneseregulatsiooni osaks on võime kontrollida kognitiivseid protsesse, kuhu kuulub

oskus suunata oma tähelepanu, keerulise info töötlemine, hoides paralleelselt infot töömälus ning samuti kuulub sinna funktsioon, mis vastutab oskuse eest alla suruda ebasobivat käitumist (Fush, et al., 2013; Richland & Burchinal, 2013). Kognitiivse eneseregulatsiooni arengus on väikelapse viis esimest eluaastat olulise tähtsusega, kuna see periood paneb aluse kognitiivsetele eneseregulatsiooni oskustele ning määrab ära kõrgemate kognitiivsete protsesside arengu täiskasvanueas (Garon, Bryson & Smith, 2008). Neuropsühholoogia uurimused on näidanud, et kõik eneseregulatsiooni erinevad funktsioonid: emotsioonide juhtimine, käitumise kontrollimine ja kognitiivsed tunnetusprotsessid on omavahel korrelatsioonis ning nende tööprotsessis osalevad ühed ja samad ajupiirkonnad (Blair, 2002). Samuti on kognitiivsed eneseregulatsiooni protsessid seotud ka prefrontaalse ajukoore ja selle arenemisega (Garon et al., 2008), mille ülesandeks on juhtida inimese mõtteid, käitumist ja emotsioone (Arnsten, 2009). Seega on oluline teada, kuidas arenevad eneseregulatsiooni oskused ja millised aspektid mõjutavad kogu eneseregulatsiooni arengut õppeprotsessis. Samuti teadvustada, et ka õpetajad ja lapsevanemad saavad soodustada laste eneseregulatsiooni oskuste arengut (Mägi, 2010).

Varasemad uurimused eneseregulatsiooni arendamise kohta

Eneseregulatsiooni arendamiseks on mitmeid erinevaid viise. Diamond ja Lee (2011) on võrrelnud ühe eneseregulatsiooni arendamise võimalusena erinevate pedagoogiliste lähenemisviiside mõju kognitiivse eneseregulatsiooni oskuste arendamisel. Nendeks olid *Tools of the Mind* õppekava, Montessori pedagoogika, PATHS lähenemine (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) ja Chicago koolivalmidus projekt (CSRP). Need lähenemised on kasutusel alates kolmandast eluaastast, välja arvatud Montessori pedagoogika, mida rakendatakse alates imikueast. Diamond ja Lee (2011) uuringust selgus, et *Tools of the Mind* õppekava, Montessori pedagoogika ja PATHS lähenemise puhul arendatakse kognitiivset eneseregulatsiooni terve päeva jooksul erinevalt CSRP projektist. Samuti on *Tools of the Mind* õppekava ja Montessori pedagoogika terviklik õppekava, kus olulisel kohal on nii akadeemiline õpe kui ka sotsiaal-emotsionaalse kompetentsuse ja kognitiivse eneseregulatsiooni arendamine. PATHS'i lähenemine on integreeritud õppekavasse ning selle ainus eesmärk on arendada laste sotsiaal-emotsionaalset kompetentsust ning kognitiivset eneseregulatsiooni. CSRP projekt on aga õppekava täiendus, mille eesmärk on arendada laste eneseregulatsiooni oskusi.

Eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni saab arendada ka *mindfulnessi* programmi kuuluvate ja meditatsiooni baasil loodud harjutustega, kuna eneseregulatsioon on seotud oma

olemuselt tähelepanelikkusega (Willis & Dinehart, 2013). *Mindfulnessi* komplekti kuuluvad harjutused aitavad leida sisemist tasakaalu ja rahu ning oskust märgata ja hoolida teistest inimestest ehk käituda vähem enesekeskselt (Brownbridge, 2014). Seega on oluline keskenduda uuringutele, mis käsitlevad eneseregulatsiooni arendamist läbi *mindfulnessi* ja meditatsiooni baasil loodud harjutuste, mõistmaks nende efektiivsust.

Razza et al. (2015) uurisid õppeaasta jooksul *mindfulnessil* põhinevate harjutuste efekti 3 – 5 aastastel lastel eneseregulatsiooni kujundamisel. Eksperimendis osales 29 last, kellest 16 olid katsegrupis ja kelle puhul kasutati sekkumist ning 13, kes olid kontrollgrupis.

Sekkumiseks kasutati *mindfulnessil* põhinevaid harjutusi, mida rakendati päeva alguses ühiselt ringis istudes või üleminekuks ühelt tegevuselt teisele. Nimetatud harjutusi kasutati nende 16 lapse puhul umbes 40 tundi 25 nädala jooksul. Harjutuste pikkust suurendati aja jooksul. Sügisel alustati algselt 10 minutist päevas, mis suurenes kuni 30 minutini kevadel. Rakendatud harjutused koosnesid hingamisharjutustest, päikese tervitamisest ja jooga harjutustest. Mõned hingamisharjutuste näidetest on välja toodud lisas 1.

Ka Flook et al. (2015) uurisid *mindfulnessil* põhinevate harjutuste efekti eneseregulatsiooni oskuste kujundamisel. Samuti pandi rõhku ka lahkuse arendamisele, näiteks empaatialle, tänulikkusele ja jagamisele. Nad nimetasid oma uuringu *mindfulnessil* põhinevaks *Kindness* õppekavaks. Eksperimendis osales 68 3 – 6aastast (keskmine vanus 4,7) last. 30 lapsel kasutati sekkumist, 38 lapsel mitte. Harjutusi rakendati õppeprotsessis 12 nädala jooksul *mindfulness* õppekavas osalejatele. Õppekava eeldas 20 – 30 minutilisi tunde kaks korda nädalas. Sekkumiseks kasutati emotsioonide ja tähelepanu arendamise *mindfulness* harjutusi. Samuti kasutati ka empaatia, tänulikkuse ja jagamise harjutusi. Kõiki neid harjutusi rakendati kokku umbes 10 tundi, 12 nädala jooksul.

Nii Razza et al. (2015) kui ka Flook et al. (2015) viisid enne uuringut läbi uuringus osalejatega eeltesti ja pärast uuringut järeltesti. Erinevalt Flook'i et al. (2015) uuringust, kaasati Razza et al. (2015) uuringus ka lapsevanemaid oma lapse eneseregulatsiooni hindama. Flook et al. (2015) uuringus kasutati kuut erinevat meetodit, et mõõta laste eneseregulatsiooni, täidesaatvat funktsiooni ja sotsiaalset käitumist. Nendeks olid: õpetajate hinnang laste sotsiaalsele kompetentsusele, jagamisülesanne, tasu edasilükkamisülesanne, kaartide mõõtmete muutuse ülesanne, Flanker ülesanne ja hinnete panek (Flook et al., 2015).

Razza et al. (2015) eel- ja järeltesti vaheline aeg oli 8 kuud. Eeltest tehti õppeaasta alguses (septembris) ja järeltest õppeaasta lõpus (mais). Eel- ja järeltestid koosnesid kahest osast. Kõigepealt lasti vanematel läbi küsimustiku hinnata oma laste eneseregulatsiooni. Lisaks hinnati laste eneseregulatsiooni ka otseselt, läbi ülesannete komplekti, mis koosnes 5

ülesandest. Need ülesanded jagunesid järgnevalt: kaks pingutust nõudvat ülesannet, kaks kognitiivse eneseregulatsiooni kontrollimise ülesannet ja üks tähelepanu ülesanne. Kogu ülesannete komplekti tegemine võttis keskmiselt aega 20 minutit (Razza et al., 2015).

Nii Razza et al. (2015), kui Flook et al. (2015) tulemustest selgus, et sekkumisest *mindfulness* baasil harjutustel oli positiivne efekt. Lapsed, kes läbisid *Kindness* õppekava, arenesid õpetajate hinnangul sotsiaalselt paremini kui 38 vaadeldavat last (Flook et al., 2015). Razza et al. (2015) 25 nädala pikkusest uuringust selgus, et need lapsed, kelle puhul kasutati *mindfulness* harjutusi said paremini hakkama tasustamise edasilükkamisega ning tulid ka paremini toime oma käitumise kontrollimise (*inhibitory control*) ja tähelepanu reguleerimisega. Küll aga ei leidnud erilist muutust enese käitumise kontrollimise (*inhibitory control*) osas Flook et al. (2015) 12 nädala pikkune uuring.

Kaks lähenemist, mis tegelevad *mindfulnessi* arendamisega, on *mindfulnessi* baasil stressi vähendamine (MBSR) ja *mindfulnessi* baasil kognitiivne teraapia (MBCT). MBSR ja MBCT sisaldavad mõlemad *mindfulness* programmi harjutusi. Nagu näiteks keha skanneerimine, jalutamise ja istumise käigus tekkinud tajude uurimine. Samuti saab erinevaid harjutusi teha ka oma igapäeva toimetusi tehes (süües, sisseoste tehes vms) (Burke, 2010). Veel sisaldavad need iganädalasi grupisessioone, kus osad harjutused on üles ehitatud juhendamise baasil (Holas & Jankowski, 2013). Osalejatel areneb *mindfulnessi* programmi kuuluvate harjutuste praktiseerimisel teadlikkus, keskendumisvõime, tähelepanu hoidmise ja ümberlülitamise oskus (Burke, 2010). Nii võib näha, et need lähenemised arendavad otseselt eneseregulatsiooni oskusi. MBCT ja MBSR programmi vahe seisneb selles, et MBCT sisaldab ka endas spetsiifilisi harjutusi toimetulekuks depressiooniga (Burke, 2010). Neid kahte *mindfulness* lähenemist on teaduslikult palju uuritud ning samuti on MBCT ja MBSR programmidele toetunud MiSP (*Mindfulness in School Project*) õppekava (.b ja *Paws b*) loomisel. Õppekava eesmärgiks on laste ja noorte toetamine *mindfulness* harjutustega. .b õppekava on koostatud 11 – 18 aastastele noortele ja *paws b* õppekava 7 – 11 aastastele lastele (Mindfulness in School Project, s.a.).

Lähtudes sellest, et töö autor on keskendunud 3 – 7 aastaste laste uurimisse, on järgnevalt keskendutud *paws b* õppekavale. Vickery ja Dorjee (2016) uurisid *paws b* õppekava efekti, kolmes Suurbritannia koolis, 71 lapsele vanuses 7 – 9 aastat, kellest 33 lapsele rakendati 8 nädala jooksul *paws b* programmi ja 38 mitte. Enne ja pärast eksperimenti viidi lastega läbi eel- ja järeltestid, hindamaks emotsionaalset heaolu. Õpetajatel ja vanematel paluti enne ja pärast uuringut täita ankeet lapse meta-kognitiivsete oskuste kohta. Sekkumisel *paws b* programmiga viidi õpilastega läbi erinevaid *mindfulness* harjutusi, mis olid loodud 7 – 11

aastastele lastele. Harjutused olid võetud *paws b* õppekava teematest, milleks olid: „Meie imeline aju”, „Kutsika treenimine”, „Rahuliku koha leidmine”, „Jutustav teadvus”, „Raskustega toimetulek” ja „Kasvav õnnetunne”. Samuti anti osalejatele võimalus rakendada *mindfulness* harjutusi kodus. Järeltesti ja järelmõõtmise vahelisel ajal praktiseerisid õpetajad lastega 5 – 10 minutit nädala jooksul mitteametlikke *mindfulness* harjutusi. Laste järelküsitlestest selgus, et laste, kelle puhul kasutati *paws b* sekkumist, negatiivsed emotsioonid olid vähenenud. Samuti selgus õpetajate järelküsitlestest suur muutus laste metakognitiivsetele oskustele. Lapsevanemad neid muutusi ei näinud. Lisaks ei leitud järelmõõtmise tulemusel kolm kuud pärast uuringut, pikaajalisi muutusi teadlikkuses ja emotsioonide regulatsioonis.

Vaikuseminutite harjutuste olemus ja seos mindfulness baasil põhinevate harjutustega

Eestis on viimase kahe aasta jooksul hakatud välja töötama harjutusi, et hoolitseda vaimse heaolu eest ja ennetada võimalikke probleeme enese juhtimisoskuste kujunemisel. Need kannavad nimetust vaikuseminutite harjutused (Vaikuseminutid, s.a.). Vaikuseminutite harjutuste komplekti kuuluvad ülesanded on teiste nimede all juba erinevates kultuurides kasutusel. Vaikuseminutite harjutuste juhendid on aga kohandatud kooliealistele lastele ja Eesti kontekstile vastavaks (Vaikuseminutid, s.a.). Harjutuste eesmärgiks on arendada oskust märgata teadlikult enda sees ja ümber toimuvaid protsesse. Vastavalt sellele osata negatiivsete tundmuste tekkides saavutada sisemine tasakaal ja meelerahu, juhtida oma emotsioone ning käituda teadvustatult. Samuti aitavad vaikuseminutite harjutused koondada tähelepanu enne eelseisvat keskendumist nõudvat ülesannet (Jung, 2015). Seega on vaikuseminutite harjutustel roll eneseregulatsiooni oskuste kujundamisel ja toetamisel (Vaikuseminutid, s.a.).

Mindfulness harjutuste eesmärk on sarnaselt vaikuseminutite harjutustele inimese teadlikkuse, meelerahu ja sisemise tasakaalu arendamine (Brownbridge, 2014).

Vaikuseminutite harjutuste loomisel põhineti peamiselt *mindfulnessi* komplekti kuuluvatele ülesannetele (Vaikuseminutid, s.a.). Eelpool välja toodud uurimustest on näha, et *mindfulness* baasil olevatel harjutustel on olnud 3 – 6 aastaste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisele positiivne mõju (Flook et al., 2015; Razza et al., 2015). Võttes arvesse eelnevaid aspekte, võib vaikuseminutite harjutuste uurimisel toetuda *mindfulnessi* programmi kuuluvatele harjutustele. Võrdluseks Razza et al. (2015) uuringust hingamisharjutuste näidetele (lisas 1), on vaikuseminutite harjutus, „Hingamise tajumine”, toodud välja lisas 2.

Vaikuseminutite harjutusi soovitatakse teha vähemalt kaks korda nädalas, ajavahemikuga 20 sekundit kuni 5 minutit (Jung, 2015). Samuti võib nii vaikuseminutite harjutusi kui

mindfulnessi baasil harjutusi teha erinevates spontaansetes olukordades (Greenland, 2010). Oluline on teada, et harjutusi ei pea juhendite järgi sõna-sõnaliselt esitama, vaid võib olla paindlik (Jung, 2015). Samuti võib harjutusi integreerida erinevate tegevustega (Greenland, 2010; Jung, 2015). Nii võib näha, et nii *mindfulnessi* baasil loodud harjutuste kui ka vaikuseminutite harjutuste läbiviimisel, antakse sarnaseid juhiseid harjutuste praktiseerimiseks.

Lähtudes eneseregulatsiooni oskuste toetamise vajadusest, on käesoleva uurimistöö eesmärk välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Töö eesmärgi täitmiseks püstitati tööle järgnevad uurimisküsimused:

- Kuidas ja millisel eesmärgil praktiseerivad õpetajad vaikuseminutite harjutusi?
- Millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste käitumises vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel?
- Millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste oskuses tähelepanu suunata vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel?
- Millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste oskuses juhtida oma emotsioone vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel?

Metoodika

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel. Selle eesmärgi saavutamiseks kasutab töö autor kvalitatiivset lähenemist. Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2005) on välja toonud kvalitatiivse uurimismeetodi sobivuse kvantitatiivse uurimuse eelkatsena. Kuna vaikuseminutite harjutuste tõhusust pole enne Eestis uuritud, saab kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamisega anda esmase hinnangu vaikuseminutite harjutuste tõhususele eneseregulatsiooni arendamiseks. Sellele toetudes saab edaspidi läbi viia detailsemaid ja laiaulatuslikumaid uuringuid. Samuti sobib kvalitatiivne lähenemine, kuna töös uuritakse õpetajate isiklikke kogemusi (Laherand, 2008).

Valim

Antud uurimistöö valim lähtub mittetõenäosusliku eesmärgipärase valimi kriteeriumitest. Sellise meetodiga sai töö autor kaasata valimisse liikmed kindlate kriteeriumite alusel, lähtudes ka eriteadmistest (Õunapuu, 2014). Kriteeriumiteks oli, et lasteaiaõpetajad on

läbinud vähemalt vaikuseminutite baaskoolituse ning kasutavad vaikuseminutite harjutusi oma igapäevatoos. Baaskoolituse kriteerium määrati, kuna koolitus loob eeldused vaikuseminutite harjutuste tõhusaks ja järjepidevaks kasutamiseks (Vaikuseminutid, s.a.). Uurimuses osales neli lasteaiaõpetajat, üks Tartust ja kolm Tallinnast. Uuritavatest kaks olid muusikaõpetajad ja kaks olid rühmaõpetajad. Uurimuses osalenud õpetajate taustaandmed on toodud välja tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on õpetajate nimed asendatud tähistega õpetaja 1, õpetaja 2, õpetaja 3 ja õpetaja 4.

Tabel 1. *Intervjueeritavate taustaandmed*

Uuritava tähis	Vanus	Tööstaaž lastega töötamisel	Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise algusaeg	Pedagoogika valdkond
Õpetaja 1	52	30 aastat	jaanuar 2016	muusikaõpetaja
Õpetaja 2	27	6 aastat	detsember 2015	rühmaõpetaja
Õpetaja 3	60	32 aastat	märts 2015	muusikaõpetaja
Õpetaja 4	52	30 aastat	oktoober 2015	rühmaõpetaja

Andmekogumismeetod ja andmeanalüüs

Bakalaureusetöös koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga. Uurimusega taheti teada saada võimalikult palju õpetajate enda hinnanguid vaikuseminutite harjutuste tõhususele eneseregulatsiooni oskuste arengus. Nii andis poolstruktureeritud intervjuu eelise olla paindlik (Hirsijärvi et al., 2005; Laherand, 2008) ja vastavalt vestlusele reguleerida intervjuu kulgu uuritava poolt täpsustavate küsimuste küsimisega (Laherand, 2008). See andis intervjueeritavale võimaluse rääkida ja jagada enda kogemusi (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004).

Intervjuu küsimustikku koostades lähtus töö autor teoreetilisest taustast, seatud eesmärgist ja loodud uurimisküsimustest. Intervjuu esimese teemaploki küsimused keskendusid sellele, kuidas ja millisel eesmärgil praktiseerivad õpetajad vaikuseminutite harjutusi. Esimene teemaplokk koosnes üheksast küsimusest. Teise teemaploki küsimused keskendusid laste käitumisele. Õpetajatel paluti rääkida, kas ja millist efekti on nad märganud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel laste käitumisele. Kolmanda teemaploki küsimused keskendusid laste tähelepanu suunamisoskusele. Õpetajatel paluti rääkida, kas ja millist efekti on nad märganud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel laste tähelepanu suunamise oskusele. Neljanda teemaploki küsimused keskendusid laste emotsioonide

juhtimise oskusele. Õpetajatel paluti rääkida, kas ja millist efekti on nad märganud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel laste emotsioonide juhtimise oskusele. Intervjuu lõpus anti õpetajatele võimalus lisada veel oma mõtteid ning täpsustada küsimusi. Pilootintervjuu tulemusel ja juhendajaga konsulteerides saadi lõplik versioon intervjuu küsimustest. Intervjuu kava on esitatud lisa 3.

Intervjuu küsimuste kehtivuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu inimesega, kes töötab eelkooliealiste lastega ning kes on katsetanud vaikuseminutite harjutusi. Küll aga ei ole antud isik hariduselt õpetaja, mistõttu ei vasta ta täielikult valimi kriteeriumitele ning neid tulemusi pole uuringus esitatud. Samuti sai töö autor pilootintervjuu kaudu tagasisidet sellele, kuidas intervjuud kõige efektiivsemalt läbi viia – tuleb anda vastamiseks piisavalt aega ja küsida täpsustavaid küsimusi. Samuti selgus pilootintervjuust, et antud teema nõuab pikemaajalist konkreetsete näidete meenutamist, mistõttu oli intervjuueeritavatel paar päeva enne intervjuu läbiviimist võimalus tutvuda intervjuu küsimustega, mis saadeti intervjuueeritavatele e-kirja teel ette.

Ka suurendas töö valiidisust uurimispäeviku pidamine kogu uurimisprotsessi vältel. Urija märkis uurimispäevikusse muudatused plaanides, positiivsed ja negatiivsed tunded ning reflekteeris läbiviidud uurimusi (Hirsijärvi et al., 2005). Näiteks märgiti, kui palju aega kulus intervjuude transkribeerimisele, et vastavalt sellele planeerida edasist tegevust. Väljavõtte uurimispäevikust on toodud lisa 4.

Kõikide intervjuueeritavatega võeti ühendust e-kirja teel, kus selgitati uuritavatele uuringu eesmärki ja paluti nõusolekut osaleda uuringus. Pärast nõusoleku saamist lepitati kokku intervjuu toimumise aeg ja koht. Töö autor lähtus siinkohal põhimõttest, et uuritaval oleks mugav intervjuud anda ning et keskkond oleks vaikne. Üks intervjuu toimus Tallinnas Nõmme muuseumis, üks Tartus intervjuueeritava kodus ja kaks intervjuud toimus *Skype*’i vahendusel.

Intervjuu alguses tutvustas intervjuueeritav uuritavale intervjuu ülesehitust ja seda, mis teemadest intervjuu koosneb, teavitas uuritavat andmete konfidentsiaalsusest (Laherand, 2008), palus luba intervjuud salvestada ning kinnitas, et salvestatud infot kasutatakse vaid antud uurimistöö tarbeks anonüümsel kujul. Töö usaldusväärsust tõsteti sellega, et intervjuud salvestati kvaliteetse helisalvestise *Zoom* stereomikrofoniga ja vaiksuses keskkonnas, mille tulemusel oli kogutud andmete kvaliteet väga heal tasemel. Enne intervjuu algust andis intervjuueerija uuritavale ette küsimuste kava, et intervjuueeritaval oleks mugavam intervjuu käigus oma mõtteid koondada. Uuritavad, kellega toimus *Skype*’i intervjuu, olid endale samuti küsimused välja printinud. Nii olid kõik intervjuueeritavad võrdses seisus.

Intervjuu käigus tegi töö autor vastustest lühikokkuvõtteid ning küsis küsimusi üle, kui miski oli jäänud arusaamatuks või vajab selgitust, mis aitas tõsta töö usaldusväärsust. Intervjuude pikkused jäid vahemikku 33 minutit ja 1 tund.

Andmete analüüsimise meetod

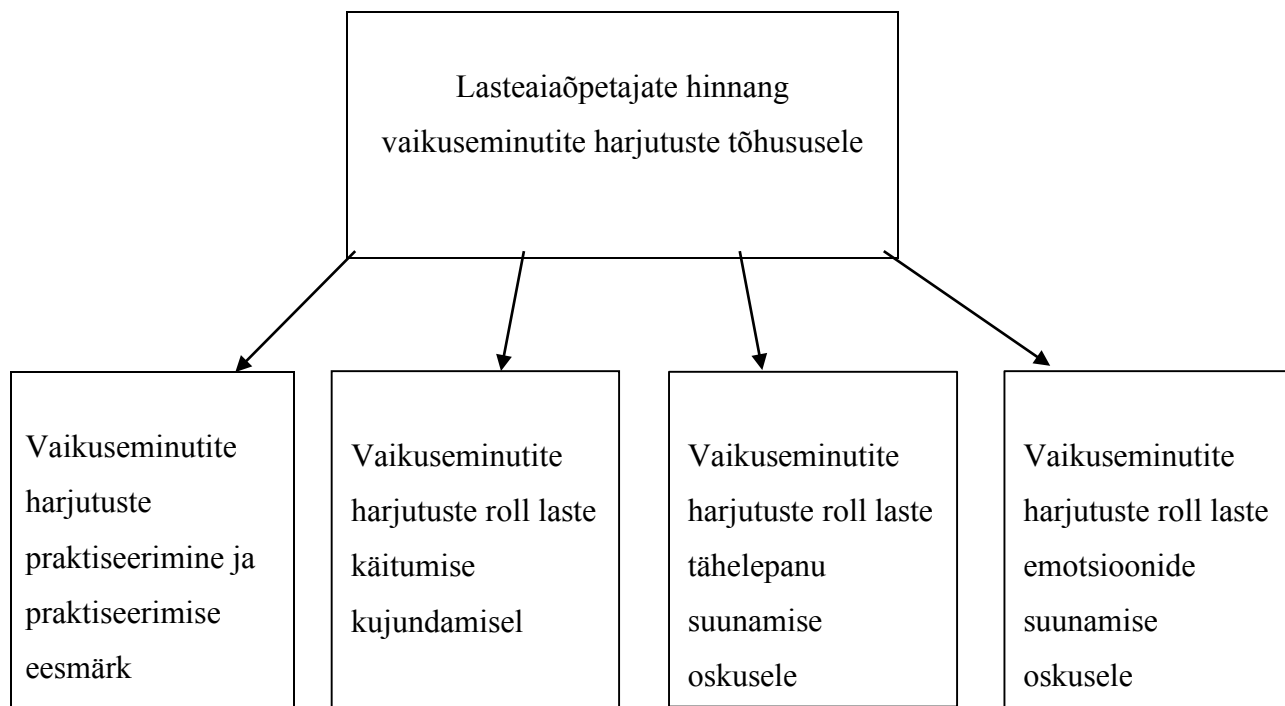
Kogutud andmete analüüsiks valis töö autor kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodi. Selline lähenemine võimaldab tekstimaterjali vähendada, mille tulemusel moodustuvad andmete analüüsimisel ja kodeerimisel kategooriad, millele leitakse nimed saadud andmetest (Laherand, 2008). Kvalitatiivse andmeanalüüsi puhul tuleb ka teadvustada, et andmeid tuleb töödelda nii, et tekiks arusaadav, läbinägelik ja usaldusväärne tulemus (Gibbs, 2007).

Andmete analüüsi esimeseks etapiks oli intervjuude transkribeerimine. Transkribeerimise väljundiks on verbaalse kõne muutmine kirjalikuks. Siinjuures aga on väga oluline, et verbaalne kõne kirjutataks üles võimalikult täpselt (Laherand, 2008). Selle tingimuse täitmise hõlbustamiseks kasutas töö autor programmi *VoiceWalker*, mis võimaldas kuulata intervjuu ühte lauset lugematul arvul kordi. See lihtsustas transkribeerija tööd ning samuti said kõik intervjuud verbaalsele kõnele ligilähedaselt transkribeeritud. Näiteks, kui esimesel või teisel korral jäi arusaamatuks, mida intervjuueeritav oli öelnud (ebaselge diktsiooni tõttu), siis võimalus programmis kindla ajavahemikuga ajas tagasi hüpata, lihtsustas arusaamist. Töö autor kasutas transkriptsioonis ka erinevaid tingmärke. Näiteks tähistasid punktide arvud pausi pikkust. Transkribeerimise aeg sõltus intervjuu pikkusest ja transkribeerija osavusest. Kõiki intervjuusid transkribeeriti kokku 23,5 tundi.

Seejärel tutvus töö autor kvalitatiivse sisuanalüüsi teooria ja läbiviimisprotsessiga (Gibbs, 2007; Hirsijärvi et al., 2005; Laherand, 2008; Silverman, 1993) ning andmetöötlusprogrammiga *QCAmap*. Järgmise etapina luges töö autor intervjuud mitu korda läbi ning laadis kõik intervjuud .txt formaadis ülesse andmetöötlusprogrammi *QCAmap*. Pärast seda alustati, vastavalt uurimisküsimusele, avatud kodeerimisega. Selles protsessis lähtuti Gibbs'i (2007) avatud kodeerimise tõlgendusest, võrreldes erinevaid tekste ja küsides küsimusi. Kodeerimise tulemusena lahutati tekst osadeks (Laherand, 2008).

Silverman (1993) toob välja, et töö usaldusväärsust saab tõsta, kaasates kaaskodeerijaid, võrdlemaks andmete analüüsimise tulemusi. Nii lasi töö autor, usaldusväärsuse suurendamiseks, pärast andmete kodeerimist, kaasüliõpilasel kodeerida ühte intervjuud ning pärast seda vaadati koodide kokkulangevust. Enamus koodi kattus. Eriarvamuste puhul diskuteeriti konsensuseni saavutamiseni.

Järgmise etapina kategoriseeriti tekkinud koodid alakategooriatesse. Aluseks võeti koodide omavaheline seotus (Laherand, 2008) ja sarnasus (Gibbs, 2007). Näide alakategooriate tekkimisest on välja toodud lisas 5. Algselt tekkis 25 alakategooriat, kuid kategooriate korrastamisel ja kriitilisel ülevaatamisel, jäi alakategooriaid 14. Seejärel moodustas töö autor peakategooriad, lähtudes tekkinud alakategooriatest ning võttes arvesse püstitatud uurimisküsimusi. Moodustus neli peakategooriat, mis on toodud välja järgneval joonisel 1. Täielik pea- ja alakategooriate jaotus on välja toodud lisas 6.



Joonis 1. Peakategooriate jaotus

Tulemused

Vastavalt uurimistöö eesmärgile, milleks oli välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel, on järgnevalt tulemused välja toodud eraldi uurimisküsimuste kaupa, mida illustreeritakse õpetajate vastustega intervjuudest. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on tekstinäited märgitud tähistega: õpetaja 1, õpetaja 2, õpetaja 3, õpetaja 4. Transkribeerimisel ja intervjuude tekstinäidetes kasutatakse järgnevaid sümboleid: /.../ osa intervjuud vahelt ära lõigatud, ☺ intervjuueeritav naeris, sõna joonistähedega – intervjuueeritav rõhutas sõna, .. 2 sekundit paus, ... 3 sekundit paus.

Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimine ja praktiseerimise eesmärk

Lähtuvalt esimesest uurimisküsimusest: kuidas ja millisel eesmärgil praktiseerivad õpetajad vaikuseminutite harjutusi, selgus õpetajate vastustest, et harjutusi hakati rakendama, kuna laste käitumine oli negatiivne ning selle tulemusel kannatasid õppetegevused.

Mingite rühmadega oli täiesti võimatu sügisel töötada.. et nad lihtsalt karjusid.

Jaa.. ja kuidas nagu seda just see meelerahu tekitada või. (Õpetaja 1)

Sest seda müra on nii tohutult palju. Ee et nagu iseendal on seda tohutut müra ja ja lastel on seda tohutut müra ja ja eks seda on kodus ja igal pool kuhu kus noh terve meie elu on praegu ühe ühe suure müra ja infotulva sees, et ee et natukenegi nagu..kasvõi üks minut iseendalgi..seda vaikust ja iseendaga nagu tegelda.

(Õpetaja 4)

Enamus õpetajaid praktiseerib harjutusi järjepidevalt. Õpetajate vastustest selgub, et rühmaõpetajad praktiseerivad iga hommikuringi alguses ja üks muusikaõpetaja ka iga muusikategevuse alguses ja lõpus. Järjepidevuse olulisust nähakse selles, et tekitada lastes harjumust kuulata vaikust.

Seda ma olen ikka iga hommikuringi algus teinud. Et see et kui nad on väga rahutud et et ma ikkagi olen teinud. Et seda HARJUMUST kujundada. Et ikkagi me alustame hommikuringi selle vaikuseminutiga. (Õpetaja 2)

Ma tegelikult rakendan iga kord. Ma ei saa tundi alustada, kui ma last ja tema keha kohale ei joonista. Lapsed on juba sellega harjunud, see on nagu hambapesu. (Õpetaja 3)

Samuti praktiseerib mõni õpetaja vaikuseminutite harjutusi spontaanselt näiteks siis, kui kahe tegevuse vahele jääb aega, et lastel oleks kergem minna üle ühelt tegevuselt teisele. Samuti rakendab üks õpetaja harjutusi spontaanselt siis, kui laste käitumine muutub väga negatiivseks.

Ma katsetasin üht hingamisharjutust /.../ kõik aitasid mul hingata sisse ja välja rahulikult ja siis nad jäid ka ise rahulikuks.. Et noh see oli lihtsalt nagu täitsa spontaanne hetk, et oo..jess väga hea mõte oli. (Õpetaja 1)

Uurides, kuidas õpetajad vaikuseminutite harjutusi läbi viivad, ilmnes, et harjutuste protsessi pikkus on kõikidel õpetajatel väga erinev. Lahknevus sõltus peamiselt laste vanuselisest erinevusest. Kolmeaastaste laste õpetaja hinnangul on harjutuste kestus alla minuti, kuid 6 – 7 aastaste lastega on harjutuste kestus pikem, keskmiselt kaks minutit. Mõne õpetaja hinnangul on harjutuste kestus praktiseerimise käigus aja jooksul pikenenud.

No, umbes kolmkümmend-nelikümmend sekundit lõpus, aga alustasingi kümneviieteist sekundiga. Et see aeg järjest pikenes iga nädalaga. (Õpetaja 2)

Lapsevanem, tema ütles, et oi, et see oli juba..kaks ja pool minutit kõvasti või kolm peaaegu. Et ma ise nagu ei saanud arugi, sest ma vaatasin, et lapsed nagu seda niimoodi mõnusalt naudivad ja siis ma..hakkasin oma seda kõnet nagu reguleerima, et noh ikka veel aeglasemalt ja rahulikumalt.. (naerab) eet. et tema ütles, et oi, peaaegu juba kolm minutit täis. Et noh, ma ei mõõda nagu aega.

(Õpetaja 4)

Kõikide õpetajate hinnangul sõltub vaikuseminutite harjutuste kestus laste käitumisest. Peamiselt tõid õpetajad välja laste erineva meeleolu ja väsimuse astme. Siinjuures on märgatud, et laste meeleolu võib ka sõltuda nädalapäevast. Nädala alguses on lapsed ärevamad kui nädala keskel.

Spontaanselt niimoodi täitsa, kas vastavalt vajadusele või vastavalt lastele /.../ pead koguaeg jälgima, mis meeleolu on, kes hakkab ära väsima ja kust peaks nüüd hagu alla andma ja kust peaks maha rahustama. (Õpetaja 1)

Puhtalt ainult laste järgi. Ongi, et mõni päev näiteks vaatad, et lapsed on nii rahutud, et sa saadki teha võibolla ainult kakskümmend sekundit seda harjutust, niimoodi hästi natukene. Ja teine päev on vaatad, et noh, lasedki seal mingi nelikend viis sekundit ka juba ära ☺. (Õpetaja 2)

Samuti selgus, et vaikuseminutite harjutuste läbiviimise korraldus on erinev. Mõni õpetaja laseb lastel pikali olla. Osa õpetajaid laseb harjutuse ajal lastel toolidel või laua taga istuda. Ükski õpetaja aga ei ütle lastele otse, et tegu on vaikuseminutite harjutustega vaid lapsed võtavad seda kui mängu.

Enamus õpetajaid täheldas, et oluline on pärast vaikuseminutite harjutust lasta lapsel rääkida, mida ta harjutuse ajal tundis. Õpetajad näevad, et lastele meeldib jagada oma kogemusi. Ainult üks muusikaõpetaja pole pärast harjutust eriti lastelt tagasisidet küsinud, põhjendades seda muusikategevuse piiratud ajaressursiga.

Ma väga tagasisidet ei saa võtta ka kui kakskümmend last on rühmas ja mul on muusikatund kolmkümmend minutit. (Õpetaja 1)

Õpetajad praktiseerivad järgmisi harjutusi vaikuseminutite harjutuste komplektist: kuulamise kogemine, hingamise tajumine, vaatlemisse süvenemine, keha tunnetamine, hoolivuse uurimine, mõttebusside vaatlemise harjutus. Nende harjutuste praktiseerimisel, on enamus õpetajaid harjutuste juhendeid kohandanud. Näiteks võtnud kasutusele mingi muusikariista või integreerinud erinevaid vaikuseminutite harjutusi üheks harjutuseks. Mõned

õpetajad võtavad harjutuste juhendamisel originaaljuhendi küll ette, kuid praktiseerimise käigus kohandavad selle eelkooliealisele lapsele mõistetavaks.

Lapsepärasemaks natukene. Et ma võtan küll selle raamatu ette, selle käsiraamatu..aga siis kui ma võtan siit selle harjutuse, et ee..kui ma hakkam nagu seda lugema, siis ee..silmadega juba lasen niimoodi ette, et kas ütlen lühemalt selle lause või või muudan mõne sõna ära. (Õpetaja 4)

Olen kohandanud, jah. Et ütleme need..mm..need samad lasteaias tehtavad tunnialguse ja lõpuharjutused on kohandatud mitmest erinevast harjutusest kokku..jah. (Õpetaja 3)

Üks õpetaja aga ei kasuta harjutuse läbiviimisel üldse verbaalseid vahendeid, tuues põhjenduseks laste noore vanuse, mistõttu erinevad harjutused ja verbaalsed juhised võivad tekitada lastes segadust. Teiste õpetajate puhul ilmnes, et vaikuseminutite harjutusi on küll verbaalselt juhendades praktiseeritud, kuid hoolivuse uurimise ülesannet oli praktiseerinud ainult üks õpetaja neljast. Ühe õpetaja puhul oli harjutuse mittepraktiseerimise põhjuseks laste noor iga ning teised õpetajad tõid välja, et nad pole selle harjutuseni veel jõudnud.

Ma olengi võtnud selle kõige lihtsama noh hingamise või vaikuse kuulamise harjutuse, et et..lihtsalt olengi teinud lihtsalt noh nii öelda nagu oma harjutuse, et selle triangliga alustanud siis seda harjutust ja lõpetanud triangliga jaa siis lihtsalt et oleme vaikselt ja kuulame vaikust.. Aga rohkemat ma ei ole üldse proovindki, sest et..nad on nii väiksed lapsed, et neile ei meeldi muutused. (Õpetaja 2)

Vaikuseminutite harjutuste roll laste käitumise kujundamisel

Lähtuvalt teisest uurimisküsimusest, millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste käitumises vaikuseminutite harjutuste rakendamisel, tõid enamus õpetajaid välja, et laste käitumine on muutunud ajaga paremaks, ainult üks õpetaja täheldas, et ta pole eriti muutusi märganud. Üks õpetaja on aga märganud, et lapsed on hakanud üksteist korrale kutsuma ning hindama vaikust, võttes ise omaette olemise aega. Samuti on märgatud, et lapsed oskavad negatiivset käitumist tagasi hoida. Õpetajad täheldavad, et laste käitumine ei ole küll täiesti ideaalne, kuid lapsed on õppinud oma käitumist kontrollima. Samuti toob üks õpetaja välja laste võimaliku oskuse käitumise tagajärgi analüüsida, kuid selle oskuse arengut ta kindlalt väita ei saa.

Just see, et laps on hakanud märkama mingeid asju, mida ta..noh, ta sõltumatult ikkagi teeb neid asju, /.../ et ta tegemata ei jäta aeg-ajalt seda pahategu, aga ta

tegelikult mõistab selle pahateo nii öelda tagajärgi ja mõistab ka seda, et kuidas oleks võinud teisiti olla /.../ et ju siis enne oli nii, et ta ei märganud tegelikult ja see tuli kuidagi loomulikult, et kui ta mulle ei meeldi, siis ma lähen ja lööngi teist, aga nüüd, kui ma löön, siis mul tegelikult tekib paha tunne endal ka. (Õpetaja 3).

Vaikuseminutite harjutuste rolli käitumise muutuses hindasid õpetajad kui ühte komponenti. Enamus õpetajaid märkavad võimalikku seost käitumise muutumisel, kuid nad arvavad, et võis olla ka teisi käitumist mõjutavaid tegureid.

Eks need ikkagi mõjutavad ma arvan, et, aga nad ei..aga ma ei seostaks neid täiesti omavahel... (Õpetaja 2)

Ma ikkagi julgen öelda vaikuseminutite ja selle koolituse, selle baaskoolituse ja sellesse süvenemise koosmõju. Mis on siis muutnud ja võimaldanud märgata rohkem ja paremini ja võibolla ka analüüsima õpetajat ja last. (Õpetaja 3)

Ma arvan, et et see ikkagi aitab seda eneseregulatsiooni tal ka. See vaikuseminutid. Et ta ikkagi OSKAB juba ennast niimoodi tagasi hoida /.../ Et noh, ma ikkagi näen, et et midagi seal ikkagi aitab.. (Õpetaja 4)

Õpetajad, kes on laste käitumises muutusi märganud, tõid välja käitumise muutumist mõjutavate teguritena laste loomuliku arengu ehk vanuse muutumise.

Noo..kui ma mõtlen sügise peale praegu..ma arvan et..et see nende käitumises on ikka mingeid muutusi, aga ma arvan, et see on rohkem seotud sellega, et ..noh et nad on kasvanud. (Õpetaja 2)

Muidugi vanusega..vanusega ka, et need asjad need langevad kõik kokku, et ee..et ikkagi ka kokkulangevus.. (Õpetaja 4)

Lisaks vanuse muutumisele toodi ka välja, et laste käitumist on muutnud see, et aja jooksul on lapsed üksteise ja õpetajaga ära harjunud ning samuti ka rühmas kehtivate reeglite olemasolu on reguleerinud laste käitumist.

Vaikuseminutite harjutuste roll laste tähelepanu suunamise oskusele

Lähtuvalt kolmandast uurimisküsimusest, millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste oskuses tähelepanu suunata vaikuseminutite harjutuste rakendamisel, selgus, et õpetajate hinnangud laste tähelepanu suunamise oskusele enne vaikuseminutite harjutuste kasutuselevõtmist ja praegu oli väga erinev. Üks õpetaja ei osanud kirjeldada laste eelnevat tähelepanu suunamise oskust. Teised aga tõid välja, et enne vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist ei kuulanud lapsed töökorraldusi tähelepanelikult, mida nad nüüd teevad

paremini. Küll aga ei osatud hinnata, palju on töökorralduste kuulamisel seost vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisega.

Kui midagi rääkida või seletada, et mis me nüüd teises toas hakkame tegema, siis enamusi lapsi saab ikkagi noh..nad kuulavad ja nad saavad aru, mida ma siis tegema pean.../.../ et kes mida teeb ja nad kuulavad, et ei ole sellist..et õpetaja räägib ära, et esimene grupp seda teine teeb..ja siis kõik jooksevad ühte ja sama kohta. Et seda ei ole olnud enam ikka tükk aega ei ole enam olnud.../.../ alguses oli päris tihti, aga noh ma arvan, et nad olid nii väiksed (Õpetaja 2).

Laste tähelepanu uues keskkonnas hajus – ei märganud loodust enda ümber. Õpetaja praktiseeris „Vaatlemisse süvenemise” harjutust looduskeskkonnas, lastes lastel metsas erinevaid värve vaadelda. Õpetaja täheldab, et nüüd on hakatud looduses tahtma kuulata erinevaid hääli ja märkama erinevaid värve.

Alguses oli raske, sest noh, üks looduses ole ka sellised kõrvalisi asju, mis tõmbavad tähelepanu nagu ära lastel. Et tähelepanu hajub. /.../ nagu võibolla ei vaadatud niimoodi seda looduses käimist ja ka kuulamist, et neid loodushääli /.../ Aga siis lõpuks oli juba niimoodi, et nad märkasid selliseid värve, mida isegi mina ei näinud ja siis nad koguaeg tulid ütlema, et näed siin on see värv ja siin on see värv, et kuidas sa seda ei näinud? ☺ /.../ Jaa ka kuulamist, et neid loodushääli, et nad väga tahtsid nagu öelda, mida nad kuulevad, mis hääli (Õpetaja 4).

Samuti tõid õpetajad esile, et osadel lastel on paranenud oskus teha grupitööd. Õpetajad on märganud, et lapsed on hakanud rohkem tähele panema oma eakaaslasi, kuulama ja arvestama teistega. Üks õpetaja tõi ka välja, et ta ei oska hinnata tähelepanu suunamise oskuse muutust enne vaikuseminutite harjutuste kasutamist ja nüüd, kuna ta on muusikaõpetaja ja näeb lapsi nii harva ning see aeg, mil ta on praktiseerinud harjutusi on olnud lühike (3,5 kuud).

Hinnanguna vaikuseminutite harjutuste rollile tähelepanu suunamise oskuse arendamisel, tõid õpetajad välja, et vaikuseminutite harjutused kutsuvad tähelepanu praegusesse hetke kohale. Näiteks mainiti, et see aitab lastel hommikusest mängust välja tulla ja keskenduda hommikuringile. Samuti näevad õpetajad, et lapsed tahavad ja vajavad abistamist, et end praegusesse hetke kohale saada. Samas arvavad õpetajad, et laste tähelepanu suunamise oskuse arengut toetab kõige paremini see, kui teha vaikuseminutite harjutusi järjepidevalt. Üks muusikaõpetaja tõi välja, et kohe on aru saada, millise rühmaga praktiseeritakse vaikuseminutite harjutusi järjepidevalt ja kellega mitte, tuues esile tähelepanu koondamise oskuse diferentsi erinevates rühmades.

Minuni jõuab just see, kui rühmaõpetaja on teinud, et eks ma ju tegelikult tajun ju selle ära, kas on tehtud või ei ole tehtud..rühmas eksole. Hommikut alustatud saja kuidagi proovitud reguleerida sellise vaikuseminuti abil..et mm...selle rühmaga, kus tehakse regulaarselt, selle rühmaga KINDLASTI on märgata seda tähelepanu koondumist palju lihtsamini. Et ei ole vaja mingisuguseid muid imetrikke teha, vaid et tegelikkuses piisab tihtipeale mingisugusest märguandest, et: „Proovime tähelepanelikud olla”. (Õpetaja 3)

Samuti peeti oluliseks vaikuseminutite harjutuste tegemist kodus, tuues esile koostööd ja üksteise toetamist erinevate osapoolte vahel – nii lasteaias kui kodus.

Ma siin võin küll ütelda, et oleme sõbrad ja hoolime ja kuulame ja paneme tähele, aga et noh, kui vanemad kodus jälle..annavad nagu hagu takka seal ja..ka et..karjuvad kodus laste peale /.../ Jah.. Noh, et ongi normaalne nende jaoks...Mul tuleb nagu niuke kuu pealt tulemise tunne, et ma ei jõuetus tekib et.., et ma eii..ma ei suuda seda maailma muuta ja (Õpetaja 1).

Me kaasasime ka lapsevanemad. Igast rühmast ühe lapsevanema ja väga paljud nendest lapsevanematest teevad kodus lastega neid harjutusi. Teevad koos. /.../ Sellesmõttes on see, et ongi hea, et ta on natukene laiem, et ma arvan, et see koosmõju justnimelt, et kui erinevates kohtades rühmas, muusikatunnis kasutatakse elemente, kodus ema ka kasutab teda vahendina ee..rahustada või tähelepanu koondada /.../ et noh ilmselgelt on siin ikkagi vaikuseminutitest suur tugi olnud. (Õpetaja 3).

Üks õpetaja tõi ka välja, et on märganud laste puhul, kellega ka kodus tehakse vaikuseminutite harjutusi, et nende oskus enda tähelepanu vastavalt olukorrale reguleerida, on paranenud.

Silmas pidades seda ühte poissi, keda ma tean kindlalt, et kodus tehakse. Tema puhul küll kindlasti on seda näha, et ta oskab ennast niiöelda..reguleerida tähelepanule. (Õpetaja 3)

Teiste võimalike faktoritena tähelepanu suunamise oskuse paranemisel, tõid enamus õpetajaid välja laste vanuse muutumise ja loomuliku arengu.

Ma arvan ka, et seal on mitu asja kokku. Et see vanus /.../ ja teiseks on eks see harjutus on ka aidanud aidanud seda.. (Õpetaja 2)

Tegelikult selle kaheksa kuuga on ka see laps iseenesest arenenud, eksju, et ta läheb kooliküpsuse poole. (Õpetaja 3)

Kohene tähelepanu fookusseerimine pärast vaikuseminutite harjutust oli kõikide õpetajate hinnangul kindlalt olemas. Osad õpetajad ka kasutavad vaikuseminutite harjutusi vahel nii öelda hädaabina, et laste tähelepanu kiiresti tagasi fookusseerida.

Mingitel hetkedel meil on tekind see asi, et ma olen teinud siis, kui nagu asi hakkab käest ära minema. Et nad kutsuvad nagu selle tähelepanu kohale.

(Õpetaja 1)

Mõni õpetaja näeb, et vaikuseminutite harjutus reguleeribki just kohest/hetkelist tähelepanu ning umbes 20 minuti pärast on selle mõju kadunud. Õpetajad tõid välja, et nad näevad, kuidas pärast harjutust on enamus lapsi rohkem keskendunud konkreetsele tegevusele või sellele, mida õpetaja parasjagu räägib. Samuti on mõningad lapsed pärast harjutust kohe valmis vastama ja tegevust kaasa tegema. Samas toodi välja, et on väheseid lapsi, kes ka pärast vaikuseminuti harjutust ei suuda kuidagi enda tähelepanu koondada.

Vaikuseminutite harjutuste roll laste emotsioonide juhtimise oskusele

Lähtuvalt neljandast uurimisküsimusest: millised on õpetajate hinnangud võimalikele muutustele laste oskuses juhtida oma emotsioone vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel, tõid õpetajad välja väga erinevaid hinnanguid laste emotsioonide juhtimise oskusele. Üks õpetaja täheldas, et lapsed ei mõista emotsioone ega nende juhtimise võimalust, kuna laste emotsioonid varieeruvad päeva vältel väga palju. Samas tõi osa õpetajaid välja, et osa lapsi oskab öelda, kui tal on paha tuju ning ka juhtida oma emotsioone, kui keegi lööb.

Nad ikkagi oskavad öelda, et...et kui on paha tuju või kurb tuju, et siis peale seda nagu..on nagu kergem. (Õpetaja 4)

Ühel lapsel on ilmselgelt aeg-ajalt selliseid vihapurskeid ja ja ta kipub nii öelda lööma ja sülitama /.../ et rühmasituatsioonis seal võibki juhtuda, et keegi kedagi, et need teised löövad vastu ka, aga täna me analüüsisime seda, et tõepoolest..e see poiss keda ta siis seal lõi ja tahtis sülitama vist hakata, /.../ see poiss juba ütles, et ma tean, et ma lihtsalt ütlen talle sõnadega, et ära tee seda. (Õpetaja 3)

Nii oli õpetajate seas kahesuguseid arvamusi laste emotsioonide juhtimise oskuse hindamisel. Õpetajad, kes ei olnud märganud laste emotsioonide juhtimise oskuses muutusi, ei tea ka, kas vaikuseminutite harjutustel on roll emotsioonide juhtimise kujunemisel. Õpetajad aga, kes on märganud laste emotsioonide juhtimises muutusi usuvad, et vaikuseminutite harjutused toetavad ning neil on üks osa emotsioonide juhtimise oskuse kujunemisel. Emotsioonide juhtimise oskuse kujunemise toetajana tõi üks õpetaja välja mõttebusside vaatlemise harjutuse.

Aga et et...et noh see paha mõte läks selle bussipeale jaa ja ma ei läinud temaga nagu kaasa või see kurbus läks. Et nad ikka lähevad ütleme sinna väga hea ja toreda bussiga vahest sõidavad /.../ nende jutust olen ma sellest aru saanud /.../ kui on paha pahad mõtted, siis ei ole bussi peale läinud ja edasi läinud. (Õpetaja 4)

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Uurimistulemustest sai kinnitust Burdick'i (2014) seisukoht, et *mindfulnessi* baasil loodud harjutused aitavad rahustada ja fookusseerida meelt. Enamuse uuringus osalenud õpetajate hinnangul, oli vaikuseminutite harjutuste kasutuselevõtmise põhjus meelerahu tekitamise ja meelega fookusseerimise toetamine. Samuti sai antud uurimuse tulemuste põhjal teada, et sarnaselt Jungile (2015) peavad õpetajad oluliseks harjutuste tegemisel harjumuse kujundajana järjepidevust. Seda on vaja selleks, et toetada järjepidevalt keskendumisvõimet ning omandada oskust kasutada harjutusi ka kõrvalise abita (Jung 2105). Seda tõestab ka teoreetilises osas antud ülevaade *paws b* õppekavaga sekkumise uuringust, kus kolm kuud pärast uuringu lõppemist ei leitud püsivaid muutusi teadlikkuses ja emotsioonide regulatsioonis (Vickery & Dorjee, 2016). Järelikult on vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel järjepidevus ja harjumuse kujundamine väga oluline, et näha püsivaid muutusi eneseregulatsiooni oskustes. Vickery & Dorjee (2016) uuringus jätkasid küll õpetajad *mindfulnessi* mitteametlike harjutuste praktiseerimisega pärast järeltesti, kuid ei ole teada, kui efektiivselt õpetajad neid praktiseerisid. Samuti võis negatiivse järelduse põhjus seisneda selles, et eelnevalt oli *paws b* õppekavaga sekkunud vaid 8 nädalat. Nii saab järeldada, et pikaajaliste eneseregulatsiooni oskuste muutuseks, on vaja ka pikaajalist sekkumist vaikuseminutite harjutustega. Selle väite kinnituseks on aga oluline viia läbi uusi uuringuid.

Antud uuringu tulemustes rõhutasid õpetajad olulisust praktiseerida ka vaikuseminutite harjutusi koduses keskkonnas. Dorjee & Vickery (2016) uuringust selgub, et ka seal anti eksperimendis osalejatele võimalus praktiseerida *mindfulnessil* põhinevaid harjutusi kodus. Seega on võimalik, et vaikuseminutite harjutuste mõju suurendamiseks laste eneseregulatsiooni oskuste arengule, on oluline kaasata harjutuste praktiseerimisse ka lapsevanemaid.

Vaikuseminutite harjutuste juhendite osas rõhutasid nii uuritavad kui ka teoreetikud olulisust olla harjutuste juhendamisel paindlik ning lähtuda lastest (Greenland 2010; Jung, 2015). Töö autor arvab, et selle põhjuseks võib olla see, et õpetajad on vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise alustamisel lähtunud baaskoolitusel kuuldud teoreetilistest teadmistest ning vastavalt sellele muutnud ja kohandanud vaikuseminutite harjutusi ja vaadanud harjutuse tegemise pikkust laste järgi. Selliselt vaikuseminutite harjutusi praktiseerides, on õpetajad näinud paindlikkuse positiivset toimet.

Uurimuse tulemused osutasid, et õpetajad kasutavad harjutusi ka spontaanselt, põhjusena ühelt tegevuselt teisele minnes või negatiivse käitumise reguleerijana. Sellest saab järeldada, et õpetajad kasutavad vaikuseminutite harjutusi ka kui abistavat ressursi õppeprotsessi positiivse reguleerijana. Intervjueeritavad tõid välja vaikuseminutite harjutuste kasutamise, eesmärgina tekitada lastes meelerahu. Nii võib töö autori arvates vaikuseminutite harjutuste spontaanne rakendamine olla ka seotud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel saadud eduelamustega, mille kogemine tuli ka välja õpetajate intervjuudest. Samuti võib selle põhjus olla selles, et ka Jung (2015) ning Greenland (2010) toovad vastavalt vaikuseminutite ja *mindfulnessi* harjutuste kasutamise võimaluse erinevates olukordades ning õpetajad lähtuvad täielikult teooriast ja baaskoolitustel saadud teadmistest.

Uurimistulemustes võib spontaansel vaikuseminutite harjutuste kasutamisel näha ka otsest seost õppeprotsessi reguleerimisega. Nii arvab töö autor, et kui eneseregulatsiooni oskustel on otsene seos tulevaste akadeemiliste saavutustega (Becker., 2014; Bull., 2008; Richland & Burchinal, 2013; Spinrad, et al., 2006; Veisson & Nugin, 2009; Willis & Dinehart, 2014) ning pikemaajalisel *mindfulness* baasil harjutuste praktiseerimisel on eneseregulatsiooni oskuste arendamisega otsene seos (Razza et al., 2015; Flook et al., 2015; Vickery & Dorjee, 2016), siis kohene vaikuseminutite harjutuste kasutamine võib ka olla korrelatsioonis koheste õpioskuste omandamisega. Selle seose väljaselgitamiseks on aga tulevikus vaja läbi viia edasisi uurimusi.

Huvitav oli tõdeda, et sarnaselt Razza et al. (2015) eksperimendile, praktiseerivad ka antud uuringus osalenud õpetajad lastega järjepidevalt harjutusi põhiliselt kas päeva/tegevuse alguses või üleminekuks ühelt tegevuselt teisele. Põhjus võib seisneda selles, et õpetajad on märganud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel kohest efekti laste tähelepanu koondamises kindlale tegevusele ning seejuures lähtutakse ka Jungi (2015) ühest soovitusest, kasutada vaikuseminutite harjutusi tegevusele häälestumiseks. Võimalik võib aga olla ka see, et vaikuseminutite harjutustes nähakse lihtsalt üht head moodust, kuidas uut tegevust alustada. Nii ei saa siinkohal teha suuremahulisi järeldusi sellest, kas järjepidev vaikuseminutite

harjutuste kasutamine enne kindlat tegevust, on tõhusam kui harjutuse tegemine mis tahes olukorras.

Võrreldes õpetajate tähelepanekuid vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel ajalisele kestusele, võib näha sarnaselt Razza et al. (2015) uuringuga, et harjutuse praktiseerimise aeg on pikenenud. Selle põhjus võib olla selles, et ajapikku on lapsed hakanud harjuma vaikuseminutite harjutuste läbiviimise protsessiga (Jung, 2015). Lähtudes Razza et al. (2015) uuringu tulemustest, võib teise võimaliku põhjusena välja tuua, et laste käitumise kontrollimine on ajapikku paranenud ning see võimaldab vaikuseminutite harjutusi teha pikemalt.

Uurimistulemustest selgus, et õpetajad hindavad vaikuseminutite harjutusi kui ühte komponenti, mis toetab eneseregulatsiooni oskuste arengut. Enamus õpetajaid küll on näinud muutusi laste käitumises ja tähelepanu suunamise oskuses, kuid nad ei oska öelda, kas see on vaikuseminutite harjutuste toime. Sellise hinnangu andmiseks, tuleks läbi viia pikaajalise vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise eksperiment sarnaselt Razza et al. (2015) 25 nädalase sekkumise uuringule. Võimalik, et antud uuringu tulemused sõltusid ka lühiajalisest vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise kogemusest. Kõige lühem vaikuseminutite järjepidev praktiseerimise periood oli kolm kuud. Võrreldes seda Razza et al. (2015) uuringuga, kus *mindfulnessi* harjutusi rakendati 25 nädala jooksul, võib olla antud tulemus põhjendatud. Vastuolu aga võis näha võrreldes antud uurimistöö tulemusi Flook et al. (2015) uuringuga, kus nähti positiivset efekti eneseregulatsiooni oskustele *mindfulnessi* harjutuste 12 nädalasel rakendamisel. Küll aga on huvitav tõdeda, et sarnaselt käesolevale uuringule, ei leidnud Flook'i et al. (2015) uuring erilist muutust laste keelatud käitumise kontrollimises (*inhibitory control*) samas kui Razza et al. (2015) pikemaajalise sekkumise puhul tuldi paremini toime enda käitumise kontrollimisega. Ka antud uurimusest selgus, et lapsed ei jäta negatiivset käitumist tegemata, kuid siinkohal toodi välja, et õpetajate hinnangul on lapsed õppinud mõistma negatiivse käitumise tagajärgi. Nii tuleb edasiste uuringute planeerimisel arvestada sellega, et lastel võtab aega käitumise kontrollimise oskuse kujunemine ning lühiajalisel vaikuseminutite harjutuste rakendamisel ei pruugi sellele veel näha positiivset mõju.

Mägi (2010) on välja toonud seisukoha, et laste eneseregulatsiooni oskused võivad kujuneda aja jooksul loomulikult. Ka uuringus osalenud õpetajad, tõid välja, et käitumise ja tähelepanu paranemine võib olla tingitud laste loomulikust arengust ja vanuse muutumisest. Nii on uurija teadlik sellest, et eneseregulatsiooni oskuste kujunemine ei sõltu ainult vaikuseminutite või muude *mindfulnessi* programmi kuuluvate harjutuste rakendamisest.

Uurimistulemustest selgus, et kõik õpetajad on pärast vaikuseminutite harjutuste praktiseerimist näinud kohest tähelepanu fokuseerimist praegusesse hetke. Üheks põhjuseks võib olla see, et lastel on kujunenud oskus oma tähelepanu suunata eesmärgistatult kindlale objektile (Greenland, 2010), mille kujundamisel on vaikuseminutite harjutustel olnud osa. Siinkohal arvab töö autor, et põhjus võib olla ka selles, et vaikuseminutite harjutuste olemus on selline, et inimene neid harjutusi tehes peab vaatama enda sisse ja mõtlema teadvustatult (Jung, 2015), mistõttu kohe pärast harjutust on inimene suuteline palju efektiivsemalt enda tähelepanu kindlale tegevusele fokuseerima.

4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Autori hinnangul on töö üheks kitsaskohaks intervjuueeritavate vähesus, mis vähendab uuringu tulemuste usaldusväärsust. Samuti võis ka intervjuueeritava vähene kogemus intervjuueerijana mõjutada uuringu tulemusi, kuna poolstruktureeritud intervjuu läbiviimisel on oluline oskus loovalt läheneda ja ka oskus tajuda konkreetset situatsiooni (Õunapuu, 2014). Töö autori hinnangul on tema professionaalse intervjuueerija oskused alles kujunemisel, kuid antud uurimus aitas uurijaks arenemisele kaasa.

Lisaks on töö võimalik kitsaskoht mõnede uuringus osalenud õpetajate kaasamine *Skype*'i vahendusel. Piiranguks võib *Skype*'i vahendusel läbiviidud intervjuul olla see, et uuritav oli enda kodus keskkonnas, intervjuueeritavast tegelikkuses kaugel ning seetõttu võis ta teadvustamata anda pinnapealsemaid vastuseid kui ta oleks andnud intervjuueeritavaga ühes ruumis olles.

Samuti näeb töö autor kitsaskohana seda, et kuna vaikuseminutite harjutused on Eestis üpriski uudne lähenemine, siis on õpetajatel vähe kogemusi, et hinnata vaikuseminutite harjutuste pikaajalist tõhusust.

Töö praktilise väärtusena toob autor välja Eesti õpetajate esmased hinnangud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele ja tõhususele eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks. Käesolevast uuringust selgus, et vaikuseminutite harjutusi praktiseerides on oluline, eneseregulatsiooni oskuste arendamise seisukohalt, silmas pidada, et harjutusi praktiseeritaks pikaajaliselt ja järjepidevalt. Samuti ilmnes vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel õpetajate ja lapsevanemate vahelise koostöö olulisus.

Käesolev bakalaureusetöö toetab ka edaspidiste kvantitatiivsete vaikuseminutite harjutuste tõhususe uuringute tegemist. Siinkohal tuleb aga vaikuseminutite harjutustega uuringute planeerimisel arvesse võtta sekkumise kestust ja intensiivsust, et näha võimalikke muutusi eneseregulatsiooni oskustes (Flook et al. 2015; Razza et al. 2015; Vickery & Dorjee,

2016). Samuti tuleb edasisi uuringuid planeerides teadvustada, lähtuvalt Vickery & Dorjee (2016) uuringust, järeluuringute olulisust, kontrollimaks uuringutulemuste püsimist.

Kokkuvõte

Õpetajate hinnangud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise tõhususele 3 – 7 aastaste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnang vaikuseminutite harjutuste tõhususele eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel. Tänapäeva maailm on pidevas muutumises ja inimeste teadvuses olev informatsiooni üleküllus võib pärssida laste eneseregulatsiooni oskuste kujunemist. Seega on oluline uurida, kas õpetajate hinnangul vaikuseminutite harjutused, mille eesmärk on tekitada meelerahu ja arendada teadlikkust ning sisemist tasakaalu, toetavad laste eneseregulatsiooni oskuste kujunemist.

Uurimuses osalejad valiti eesmärgipäraselt. Uuritavad olid neli lasteaiaõpetajat, kes on läbinud vaikuseminutite harjutuste baaskoolituse ning praktiseerivad vaikuseminutite harjutusi oma igapäevatöös. Andmed koguti läbi poolstruktureeritud intervjuu, kus küsiti küsimusi vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise kohta ja hinnanguid vaikuseminutite harjutuste tõhususele laste eneseregulatsiooni oskuste arenemisel. Kogutud andmed analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil.

Tulemustest selgus, et peamine vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise eesmärk on tekitada meelerahu ja fokusseerida laste tähelepanu. Kõik õpetajad peavad vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisel oluliseks harjutuste praktiseerimise järjepidevust. See on oluline seetõttu, et lastel kujuneks harjumus harjutusi teha ning õppida nende rakendamist ka iseseisvalt. Lisaks on kõikide õpetajate hinnangul, pärast vaikuseminutite harjutuse tegemist, tähelepanu kohene fokusseerimine uuele tegevusele või õpetajale kindlalt olemas. Enamus õpetajaid on märganud pärast vaikuseminutite harjutuste kasutuselevõttu positiivseid muutusi laste käitumises ja tähelepanu suunamise oskuses. Küll aga nähakse siinkohal muutuste põhjustajana veel ka laste loomulikku arengut ning vaikuseminutite harjutuste rolli nähakse nende oskuste kujunemise toetamisel ühe komponendina.

Seega hindavad õpetajad vaikuseminutite harjutusi ühe tõhusa toetajana eelkooliealiste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Märksõnad: eneseregulatsioon, vaikuseminutite harjutused, koolieelne iga

Summary

Teachers' Evaluation of the Effectiveness of Using Quiet Minutes Exercises in Developing Self-Regulation Skills in 3- to 7-Year-Old Children

The aim of this thesis was to identify teachers' views on the effectiveness of using quiet minutes exercises in developing self-regulation skills in preschoolers. Today's world is in a state of flux and the overabundance of information present in one's consciousness can hinder the development of self-regulation skills in children. Therefore, it is important to ascertain whether, according to teachers, quiet minutes exercises, whose aim is to restore one's peace of mind and develop awareness and inner balance, support children's development of self-regulation skills.

The participants in the survey were selected purposefully. The respondents are four kindergarten teachers who have completed the basic training course in quiet minutes exercises and use these exercises in their daily work. The data were gathered by conducting semi-structured interviews, which focused on using quiet minutes exercises in practice, and the respondents' evaluation of the effectiveness of using quiet minutes exercises in developing children's self-regulation skills. The data were analysed using qualitative inductive content analysis.

The results show that the main purpose of using quiet minutes exercises is to restore children's peace of mind and to focus their attention. All teachers highlight that consistency is key in employing quiet minutes exercises. This is important in order for children to develop the habit of doing quiet minutes exercises and for them to learn to do so independently as well. The teachers additionally mention that after doing quiet minutes exercises, children can instantly focus on the next activity or the teacher. Most teachers have noticed positive changes in children's behaviour and their ability to direct their attention to something after the introduction of quiet minutes exercises. Admittedly, these changes are also caused by children's natural development and growth, and quiet minutes exercises are seen as one component in supporting the development of these skills. Therefore, teachers value quiet minutes exercises as an effective contributor to the development of self-regulation skills in preschool children.

Keywords: self-regulation, quiet minutes exercises, preschool age

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuses osalenud õpetajaid, kes olid nõus andma oma panuse ning olid väga rõõmsameelsed ja koostööaltid. Eriti tahab töö autor tänada, Anna Danieli inglise keele korrektuuri eest ja Ülle Vooglaidi keelelise korrektuuri eest ning kursusekaaslast Jane Vahtriku, kes aitas tõsta töö usaldusväärsust.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

18.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Arnsten, F. T. A. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410 – 422.
- Becker, R. D., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411 – 424.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry *American Psychologist*, 57(2), 111 – 127.
- Brownbridge, L. (2014). Mindfulness in Schools: where governments, education and mindfulness meet. *Natural Life Magazine*, 3 , 18 – 22. Külastatud aadressil: <http://www.life.ca/naturallife/1406/Natural-Life-May-June-2014-index.htm>
- Bull, R., Espy, A. K., & Wiebe, A. S. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Executive Achievement at Age 7 Years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205 – 228.
- Burdick, E. E. (2014). Tools for Explaining What Mindfulness Is. In Marietta Whittlesey (Eds.), *Mindfulness skills for kids & teens. A Workbook for Clinicians & Clients with 154 Tools, Techniques, Activities & Worksheets* (pp. 19 – 59). Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Burke, A. C. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133 – 144.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science* 333(6045) 959 – 964.
- Dunn, L., Morgan, C. O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). Evaluating assessment practices. *The Student Assessment handbook*. (pp. 267 – 282). London: RoutledgeFalmer.
- Flook, L., Goldberg, B. S., Pinger, L., & Davidson, J. R. (2015). Promoting Prosocial Behavior Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44 – 51.
- Fush, W. M., Farran, C. D., & Nesbitt, T. K. (2013). Preschool Classroom Processes as Predictors of Children's Cognitive Self-Regulation Skills Development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347 – 359.

- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60.
- Gibbs, G. (2007). The nature of qualitative analysis. U. Flick (Eds.), *Analysing Qualitative Data* (pp. 1 – 9). London: SAGE Publications.
- Greenland, K. S. (2010). *The Mindful Child*. New York: Atria Paperback.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Holas, P., & Jankowski, T. (2013). A cognitive perspective on mindfulness. *International Journal of Psychology*, 48(3), 232 – 243.
- Jung, N. (Koost). (2015). *Vaikuseminutite harjutused. Tugimaterjal juhendamiseks alustamiseks*. Tartumaa: Ecoprint.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrukk.
- Mindfulness in School Project* (s.a.). Külastatud aadressil: <https://mindfulnessinschools.org/what-is-b/>.
- Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (Toim), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (106 – 118). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Razza, A. R., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372 – 385.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' pre-academic skills: Self-regulation and teacher-student relationships as two mediating mechanisms. *Child Development*, 82(1), 362–378.
- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245–270.
- Richland, E. L., & Burchinal, R. M. (2013). Early Executive Function Predicts Reasoning Development. *Psychological Science*, 24(1), 87 – 92.
- Siegel, J. D. (2015). Foreword. *Mindfulness for Teachers: simple for peace and productivity in the classroom*, P. A. Jennings. New York: W. W. Norton & Company.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Spinrad, L. T., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, A. R., Valiente, C., Shepard, A. S., Reiser, M., Losoya, H. S., & Guthrie, K. I. (2006). Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study. *Emotion*, 6(3),

498 – 510.

Veisson, M., & Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (Toim), Lapse arengu hindamine ja toetamine (lk 5 – 19). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Vickery, E. C., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Frontiers in Psychology*, 13, 1 – 13.

Willis, E., & Dinehart, H. L. (2014). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487 – 499.

Vaikuseminutid (s.a.). Külastatud aadressil: <http://www.vaikuseminutid.ee>.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: http://dspace.utlib.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1.

Lisad

Lisa 1. Hingamisharjutuste näited Razza, Bergen-Cico ja Raymondi (2015) uuringust

1. Harjutus „Take-5”: hinga sisse, samal ajal viieni loendades , tõstes vastavalt loendamisele oma sõrmi. Seejärel hinga välja, samal ajal viieni loendades, sulgedes vastavalt loendamisele oma sõrmi.

2. Harjutus „Peace Breath“ : hinga sisse ja seejärel hinga välja, samal ajal sosistades sõna „peace” (rahu).

Lisa 2. Vaikuseminutite harjutus „Hingamise tajumine” raamatust Vaikuseminutite harjutused
Harjutus mõeldud kooliealistele lastele, äärmisel juhul 6 – 7 aastastele lastele (Jung, 2015).

Sule silmad... Too oma tähelepanu hingamisele...

Uuri, kus sa seda tunned... Kas ninasõõrmetes... rindkeres... või kõhu piirkonnas...

Tunneta nii sisse- kui ka väljahingamist, jälgi iga hingetõmbe kulgemist kogu ulatuses, algusest lõpuni...

Lihtsalt märka oma hingamist sellisena nagu see loomulikult on.

Kui kaldud kõrvale, siis pöördu rahulikult uuesti hingamise jälgimise juurde...

Liiguta oma tähelepanu endale sobivalt kas nina, rindkere või kõhu piirkonda ning jälgi seal õhu liikumist sisse ja välja...

Kui avastad, et su tähelepanu on kogemata mujale liikunud, siis asu lihtsalt rahulikult uuesti hingamist jälgima...

Võid endale sobival hetkel avada silmad ja märgata hingamist ka nüüd.

(Jung, 2015)

Lisa 3. Intervjuu küsimused õpetajale

1. Millal võtsite oma töös vaikuseminutite harjutused kasutusele?
2. Miks võtsite vaikuseminutite harjutused kasutusele?
3. Milliseid vaikuseminutite harjutusi rakendate oma töös?
4. Kui sageli rakendate vaikuseminutite harjutusi oma töös? Millest see sagedus sõltub?
5. Kui pikk on ajaliselt harjutuste ühekordne kestus?
6. Palun kirjeldage, kuidas te vaikuseminutite harjutusi läbi viite? Kuidas valmistate lapsed harjutuseks ette? Kuidas toimub harjutuse juhendamine? Kuidas toimub harjutuse lõpetamine? Mida teete tavaliselt pärast harjutust?
7. Millistes olukordades rakendate lastega vaikuseminutite harjutusi? Põhjendage, miks te just siis neid rakendate?
8. Millises olukorras te pigem ei rakenda vaikuseminutite harjutusi? Kas on sellist olukorda?
9. Kas vaikuseminutite harjutuste tegemine meeldib lastele? Millest te seda järeldate?
10. Kirjeldage laste käitumist enne vaikuseminutite harjutuste kasutusele võtmist.
11. Kirjeldage võimalikku vaikuseminutite harjutuste mõju laste käitumise muutumisele?
12. Kas olete märganud muutusi laste käitumises enne vaikuseminutite harjutuste kasutamist ja nüüd? Milliseid muutusi olete märganud? Miks te arvate, et just vaikuseminutite harjutused selle muutuse põhjustasid? Või mis võis veel käitumise muutust põhjustada?
13. Kas olete vaikuseminutite harjutusi kohandanud/muutnud? Milliseid harjutusi olete muutnud? Kuidas te seda harjutust muutsite? Palun kirjeldage. Miks pidasite harjutuse muutmist vajalikuks? Kas pärast harjutuste kohandamist olete näinud positiivseid muutusi laste käitumises?
14. Kirjeldage laste tähelepanu suunamise oskust enne vaikuseminutite harjutuste kasutusele võtmist.
15. Kirjeldage võimalikku vaikuseminutite harjutuste mõju laste tähelepanu suunamise oskusele?
16. Kas olete märganud muutusi laste tähelepanu suunamise oskuses enne vaikuseminutite harjutuste kasutamist ja nüüd? Palun tooge mõni näide mõne muutuse kohta. Miks te arvate, et just vaikuseminutite harjutused selle muutuse põhjustasid? Või mis võis veel tähelepanu suunamise muutust põhjustada?

17. Kas olete märganud laste tähelepanu kohest fokusseerumist ühele kindlale tegevusele pärast vaikuseminutite harjutuse tegemist? Palun tooge mõni näide.

18. Kirjeldage, kuidas väljendasid lapsed oma emotsioone enne vaikuseminutite harjutuste kasutusele võtmist.

19. Kirjeldage võimalikku vaikuseminutite harjutuste mõju laste emotsioonide juhtimise oskusele?

20. Kas olete märganud muutusi laste emotsioonide juhtimise oskuses enne vaikuseminutite harjutuste kasutamist ja nüüd? Milliseid muutusi olete märganud? Miks te arvate, et just vaikuseminutite harjutused selle muutuse põhjustasid? Või mis võis veel emotsioonide juhtimise oskuse muutust põhjustada?

21. Kas olete ka teinud lastega hoolivust arendavaid vaikuseminutite harjutusi? Millist toimet on see avaldanud lastele?

22. Kas soovite veel eelnevale midagi lisada?

Lisa 4. Väljavõtte uurimispäevikust

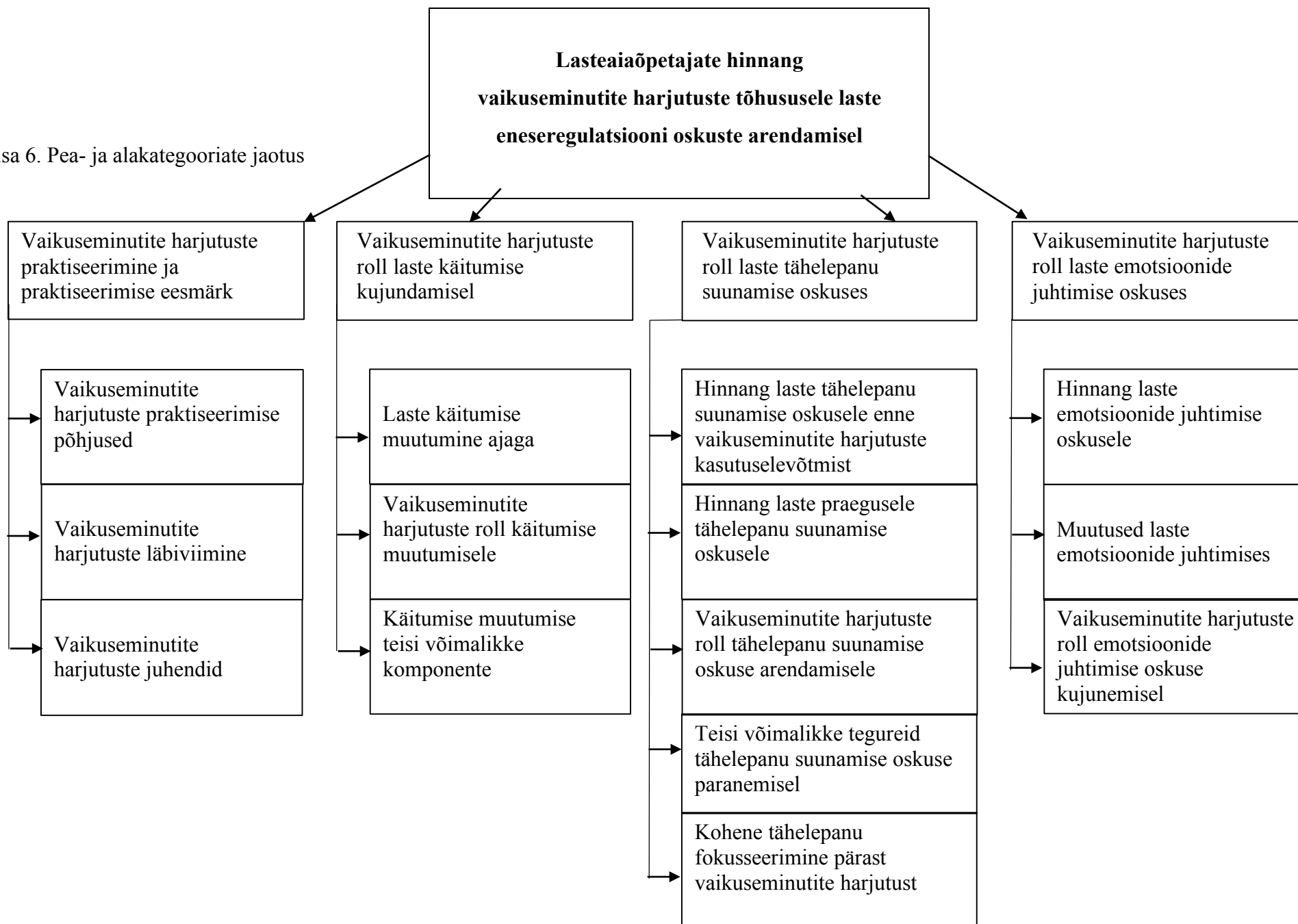
/.../		
18.04	12.45-13.30	<p>Viin läbi esimese intervjuu, mille pikkus oli 33 minutit. Tundsin end väga enesekindlalt. Püüdsin meeles pidada, et oleksin aktiivne kuulaja. Mitte lihtsalt kaasanoogutaja, samas aga ka mitte vahelesegaja.</p> <p>- Saadan õhtul veel ühele nõusoleku andnud intervjuueeritavale kirja, et kokku leppida aeg intervjuuks. Samuti kirjutan ühele uuele inimesele, et saada veel üks intervjuueeritav.</p>
/.../		
20.04	15.30-18.00	<p>Lõpetasin esimese intervjuu transkriptsiooni. Kokku tuli 7 tundi transkribeerimist. Intervjuu oli 33 min pikk.</p> <p>Ikka potentsiaalsed intervjuueeritavad ei vasta, pinge hakkab tekkima ja kirjutan juhendajale.</p>
/.../		
27.04	11.00-11.55 12.30 19.00 20.00-21.00	<p>Viisin läbi 3.intervjuu. See oli juba 55 minutit pikk. Intervjuu toimus <i>Skype</i> teel, alguses küll mõtlesin, kas e-intervjuu pärsib kuidagi intervjuu kulgu, kuid see oli asjatu kahtlus. Tundus nagu intervjuueeritav oleks minuga samas toas.</p> <p>Transkribeerin läbiviidud intervjuud. Arvutasin välja, et 5 min transkribeerimisele kulub mul keskmiselt 25 minutit. Teen iga 25 minuti tagant 5 minutise pausi. Näen, kuidas ajaga minu transkribeerimine muutub natukene aeglasemaks, eks seda põhjustab lihtsalt füüsiline väsimus.</p> <p>Lõpetan transkribeerimise tänaseks. 10 min jäi veel transkribeerida.</p> <p>Puhkan tund aega, et siis tunni aja pärast jälle värskena 4. intervjuu läbi viia.</p> <p>Viin läbi enda 4. intervjuu. Ka selle viin läbi <i>Skype</i> 'i teel. Nüüd olen palju kindlam, sest hommikuse positiivse intervjuu kogemus on veel meeles. Saangi veel ühe intervjuu tehtud.</p>
/.../		

/.../		
03.05		Raamatukogus 9 tundi. Kodeerin andmeid. Homme kodeerin edasi!
/.../		
09.05	10.30-21.30	<p>Sain kokku kaasüliõpilasega, kes kodeeris minu ühte intervjuud. Analüüsist selgus, et meie koodid kattusid enamaltjaolt. Tekkis ka väikeseid ebakõlasid, kuid need vaatasime üle ja arutasime läbi. Vaatan veel kategooriad kriitilise pilguga üle ja tõstan mõningaid koode ümber. Kategooriaid väheneb natukene. Samuti said peakategooriad moodustatud. Hakkan tulemusi tulemuste peatükki kirja panema. Sain esimese peakategooria allolevad alakategooriad tulemuste osasse kirjutatud koos tekstinäidetega. Samuti koostas in pea- ja alakategooriate jaotuse skeemi.</p> <p>Sain aru, et päris keeruline on leida töösse töö kontekstile vastavalt õigeid koode ja tulemusi.</p>
/.../		
11.05		Tulemused kirjas! Täiendan veel teooria ja metoodika peatükki. Jäänud on veel arutelu.
/.../		

Lisa 5. Näide kategooriate moodustamisest

Koodid	Alakategooriad	Peakategooriad
Käitumises muutus puudub Lapsed mõistavad negatiivset käitumist Halva tunne teke pärast neg. käitumist Keelamise osahulga vähenemine Tekkinud vaikuse hindamine Õppinud hindama vaikust Üksteise korrale kutsumine Impulsiivse käitumise vähenemine	Laste käitumise muutumine ajaga	VAIKUSEMINUTITE HARJUTUSTE ROLL LASTE KÄITUMISE KUJUNDAMISEL
Käitumise muutus järjepidevas vaikuseminutite tegemises Reeglite kujunemine vaikuseminutite harjutustega On kui abitööriist Vaikuseminuti harjutus – lapse toetaja iseendaga toimetulemisel Vaikuseminuti harjutus – lapse käitumine sihipärasem Vaikuseminuti harjutus – laps oskab end tagasi hoida	Vaikuseminutite harjutuste roll käitumise muutumisele	
Laste arenemine ajaga Laste vanuse muutumine Suuremaks kasvamine Harjumine üksteisega Rühmareeglite olemasolu	Käitumise muutumise teisi võimalikke tegureid	

Lisa 6. Pea- ja alakategooriate jaotus



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Johanna Vooglaid
(sünnikuupäev: 17.12.1993),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajate hinnangud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimise tõhususele 3 – 7 aastaste laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel”, mille juhendaja on Egle Säre,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016

